



Les " passages à risque " des enseignants débutants en milieu difficile au cœur du développement de leur activité professionnelle

Luc Ria

► To cite this version:

Luc Ria. Les " passages à risque " des enseignants débutants en milieu difficile au cœur du développement de leur activité professionnelle. Colloque international de la CDIUFM: "Développement professionnel des enseignants ", 2009, Rouen, France. http://www.caen.iufm.fr/colloque_cdiufm09/inscription.php. hal-00804097

HAL Id: hal-00804097

<https://hal.science/hal-00804097>

Submitted on 24 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les « passages à risque » des enseignants débutants en milieu difficile au cœur du développement de leur activité professionnelle

Luc Ria, professeur d'université en sciences de l'éducation.
Laboratoire PAEDI (EA - 4281) de l'IUFM d'Auvergne, France.

Si les jeunes enseignants du second degré s'estiment très attachés à la discipline universitaire par et pour laquelle ils ont été recrutés, ils constatent dès les premières interactions avec les publics hétérogènes, en particulier dans des établissements d'éducation prioritaire, que l'exercice de leur métier nécessite bien davantage que de l'expertise scientifique. La multiplicité des incivilités, mineures la plupart du temps, ronge la vie des classes et requiert la réinstallation à chaque heure des situations d'apprentissage. Ce qui exige une part déterminante de pédagogie dont le rayon d'action s'étend bien au-delà de la classe. D'aucuns s'offusquent d'avoir à effectuer cette « sale besogne » pour laquelle ils n'ont pas été formés, d'autres adoptent de nouvelles formes d'intervention répondant à des normes de viabilité personnelle. Cependant, la majorité d'entre eux s'accorde à reconnaître que certaines situations scolaires constituent des « passages à risque » récurrents mettant à l'épreuve leur activité et plus largement leur identité professionnelle. Il s'agit d'activités particulières vécues comme autant de points noirs quotidiens ou encore des phases de transition précaires entre plusieurs activités, entre des temporalités et des territoires antagonistes pour lesquels ils mobilisent beaucoup d'émotions et d'énergie (Ria et Rayou, 2008).

Cet article précise la nature de ces moments critiques du travail qui condensent sur eux des caractéristiques subjectives liées aux dangers réels ou potentiels que représente pour les débutants la perte de contrôle de leur activité et des aspects plus objectifs liés à la nécessité d'installer et réinstaller sans cesse une « forme scolaire » (Vincent, 1994) qui ne va pas de soi dans les établissements d'éducation prioritaire. Il montre comment ces moments critiques de leur travail constituent les déclencheurs (catalyseurs) de leur développement professionnel pour survivre dans ce genre d'établissements. Enfin, il présente des perspectives d'accompagnement des néo-titulaires par la création au sein même des établissements de dispositifs d'analyse *in vivo* de la pratique professionnelle en s'attachant à mettre en exergue le caractère générique de ces passages à risque, et en montrant comment à partir d'eux peut se construire une culture commune d'intervention en milieu difficile.

Les passages à risque comme épreuves quotidiennes

Si le nouveau statut des enseignants à peine titularisés leur attribue une place dans le système scolaire, elle ne leur donne pas les clefs de leur métier (Rayou et van Zanten, 2004). Ils doivent enseigner tout en apprenant à maîtriser des compétences professionnelles seulement partiellement acquises lors de leur formation initiale. Les débuts dans des établissements difficiles accentuent leur malaise et provoquent parfois des remises en cause profondes. La littérature abonde pour caractériser cette étape de « survie et de découverte » (Huberman, 1989), et les préoccupations concrètes qu'ils éprouvent lors de ce « choc de la réalité » (Veenman, 1984). Mais plutôt qu'un passage brutal d'un milieu à l'autre, elle constitue souvent une longue, complexe et parfois douloureuse assimilation et maîtrise de l'environnement scolaire.

Plusieurs éléments contribuent à expliquer la période de fortes turbulences vécue par les néo-titulaires : a) un déficit de formation à l'exercice professionnel caractérise la formation initiale des enseignants en France avec une prééminence d'une culture savante détachée partiellement voire totalement des enjeux liés à sa transmission, b) du fait d'une insuffisance de stages en alternance, les enseignants débutants vivent une véritable révolution personnelle quand ils doivent passer de l'autre côté du miroir, quitter vingt années de

condition d'élève pour jouer du jour au lendemain le rôle à la fois si connu et si déroutant d'enseignant (Maulini, 2009), c) ce « moment de basculement » (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999) est accentué par le fait que leur stage professionnel de fin de formation initiale se déroule pour la plupart d'entre eux dans des conditions d'enseignement plus clémentes que celles des académies qui les accueillent lors de leur titularisation ; leur perte de repères est double, tant du point de vue professionnel que personnel, d) leur entrée dans le métier coïncide actuellement avec une importante transformation du cadre structurel et organisationnel de l'exercice du métier enseignant en France et e) l'hétérogénéité de leurs élèves ne cesse de croître, notamment dans les collèges d'éducation prioritaire, tant sur le plan scolaire que sur celui de leur socialisation.

La difficulté croissante du métier d'enseignant (Maroy, 2006 ; Smethem, 2007), avec cette profusion de nouvelles contraintes, produit des tensions, rend l'engagement professionnel problématique et peut produire du désengagement ou des stratégies défensives (Hélou et Lantheaume, 2008 ; Lantheaume, 2007). C'est pour mieux comprendre ces changements de la professionnalité enseignante dans ces contextes sans cesse renouvelés qu'un observatoire¹ de l'entrée dans le métier des enseignants² du second degré a été créé depuis 2005 dans des collèges classés en éducation prioritaire de l'Académie de Créteil (Rayou et Ria, 2009 ; Ria, 2009). Il recourt à des enregistrements de l'activité des néo-titulaires durant plusieurs années scolaires de suite et à des entretiens d'autoconfrontation conduits *a posteriori*³, pour comprendre les enjeux de leur travail en classe et hors classe, les nouvelles formes d'activités qu'ils déploient devant des publics hétérogènes, mais aussi pour recenser ce qu'ils estiment de leur point de vue des passages à risque.

Potentiellement, ces passages à risque peuvent être nombreux et disparates. Pourtant, les néo-titulaires pointent de manière récurrente les épisodes critiques suivants : l'entrée en cours, la mise au travail des élèves, la maîtrise des élèves perturbateurs, le remplissage de la feuille d'absence, la délivrance de consignes, l'explication d'une notion abstraite suscitant des polémiques, la canalisation de l'activité liée au travail de groupes, le passage ambivalent d'un langage soutenu au langage vernaculaire des élèves, l'interrogation d'un élève et celle de l'ensemble de la classe, le contrôle des élèves dans un espace ouvert et/ou non familier (couloirs, sorties scolaires), *etc.* Tous ont en commun d'être des passages au cours desquels la maîtrise de la classe est en jeu. Le contrôle s'y relâche parce que les débutants ne peuvent être partout à la fois, l'adhésion des élèves, souvent difficilement conquise est à recréer pour passer à autre chose. Ces épreuves traduisent leurs difficultés à instaurer la forme scolaire dans un univers où les élèves ont du mal à comprendre et à admettre les contraintes propres à la scolarisation. Elles ne suffisent pas en général à faire déraiper à elles seules la situation professionnelle, mais leur accumulation rend la maîtrise très coûteuse voire impossible.

Ces passages à risque semblent à première vue confinés dans le huis clos des classes et difficilement partageables dans la mesure où le travail enseignant demeure un travail solitaire et les solutions concrètes, les arrangements astucieux que les enseignants bricolent relèvent la plupart du temps de modalités d'adaptation personnelle rarement rendues publiques. Pourtant, ils reflètent des difficultés typiques de la communauté des débutants que la recherche peut recenser et modéliser pour en comprendre la nature et les formes d'activité que les enseignants déploient. Par exemple, l'accueil des élèves et leur mise au travail constituent un moment critique des plus cruciaux pour ces derniers dans la mesure où la majorité des enseignants reconnaissent que « *tout se joue dans les premières minutes de cours* ». Près de la moitié des enseignants affirment après 5 années d'expérience éprouver encore des difficultés

¹ Dans le cadre du programme scientifique « Professionnalité enseignante » de l'INRP (2009).

² L'étude concerne des néo-titulaires du second degré ayant une à trois années d'expérience quelle que soit la leur discipline d'enseignement.

³ Pour plus de détails, voir Rouve et Ria dans ces actes.

importantes pour mettre les élèves au travail (Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008).

Ces difficultés lancinantes déstabilisent l'activité individuelle des enseignants. D'autres passages à risque peuvent être liés à la coordination entre les activités de plusieurs collègues dans des situations de travail de plus en plus partagées au sein des établissements d'éducation prioritaire⁴ : l'élaboration de projets éducatifs à plusieurs, la co-intervention de plusieurs collègues face aux élèves exposent l'intimité professionnelle de chacun en donnant à voir ses façons de s'accommoder à des publics difficiles, ses propres compromis plus ou moins louables, plus ou moins efficaces. Les interventions collectives en présence d'élèves nécessitent de dépasser l'engagement familial pour des arrangements ou des accords mutuels (Thévenot, 2006) et par conséquent, interrogent les contours de l'exercice professionnel avec ses règles tacites et ses seuils de tolérance à géométrie variable. Ce qui pose le problème d'une difficile unité au sein du corps professoral d'un même établissement entre ceux qui n'en font pas assez pour tenir les élèves et ceux qui en font trop. Les passages à risque pour les néo-titulaires peuvent alors provenir des dissonances dans les exigences pédagogiques et éducatives de chacun au cours d'une même intervention ou d'un même projet.

Dynamique de transformation des passages à risque

L'activité des enseignants peut apparaître instable ou au contraire figée selon des états apparemment stables et identifiables. L'étude sur une temporalité plus longue permet de déceler des transformations comme des successions d'états différents dont la stabilité n'est qu'une apparence liée à la durée ou à la cyclicité des points de vue adoptés. Il y a des transformations lentes, à peine perceptibles tout en laissant des traces dans l'activité présente. Par exemple, la reconnaissance par l'enseignant d'un passage à risque – identifié comme tel, car déjà vécu – peut entraîner chez lui une inquiétude subite, des comportements de protection ou au contraire véhéments à l'égard des élèves sans qu'il ait trouvé jusque-là de stratégie efficace pour faire face à la situation. Il y a aussi des transformations plus marquées, telles que l'enseignant n'est plus comme avant et que l'on peut étiqueter comme faisant partie de son développement professionnel. Tout se passe comme si les passages à risque, situations particulièrement critiques des interactions au travail, précipitaient ce développement professionnel, c'est-à-dire la transformation durable de l'activité des enseignants. Ce qui était tenu pour vrai dans son organisation pour une même classe de situations professionnelles ne l'est plus lors de l'état suivant ; les perceptions, interprétations des indices prélevés en classe et des façons d'agir sont de nature différente. Cette partie illustre concrètement la façon dont s'opère la transformation de l'activité des néo-titulaires, exerçant en établissement ambition réussite⁵, lors de l'accueil des élèves en débuts de cours et de leur mise au travail.

Lors de leurs premiers face à face avec des publics difficiles, beaucoup de débutants s'estiment démunis de solutions efficaces pour amorcer rapidement leur travail. Les repères professionnels construits en dernière année de formation initiale dans des conditions d'enseignement souvent plus favorables, ne constituent pas de leur point de vue des ressources pertinentes pour enseigner dans ces nouveaux contextes. A ce titre, une jeune professeure, agrégée de mathématiques, reconnaît avoir débuté sa première année d'enseignement en éducation prioritaire sans aucun repère, alors que paradoxalement elle avait enseignée à des classes au profil relativement similaire au sein d'un lycée professionnel de son académie d'origine : « *En arrivant dans ce LP [lycée professionnel de zone sensible de la région parisienne], j'étais tellement stressée et dépaysée que j'ai pensé tout de suite que ce que j'avais construit l'année dernière avec mes classes et ma conseillère pédagogique était*

⁴ *Idem.*

⁵ Depuis le plan de relance de l'éducation prioritaire (2006), les collèges Ambition Réussite accueillent les publics les plus en difficulté sur les plans socio-économiques et scolaires, mais ils ne sont pas pour autant les seuls établissements à présenter des conditions d'enseignement difficiles.

devenu hors sujet, sans aucune utilité. J'avais le sentiment de n'avoir aucune bouée de sauvetage... Et puis finalement, il m'a fallu plusieurs mois pour commencer à faire des ponts entre les élèves de ces deux établissements, pour reprendre ce qui avait plutôt bien marché l'année précédente avec mes élèves de STG [Sciences et technologies de la gestion]... ». Ce témoignage montre qu'en plus du déracinement géographique et personnel, le choc lié à l'entrée dans le métier dans un contexte d'enseignement non familial a tendance à provoquer chez les néo-titulaires une forme de cécité, un manque de discernement dans leur capacité à repérer les éléments génériques de l'exercice de leur profession au-delà des particularités locales.

Les débuts de cours non maîtrisés constituent des moments particulièrement critiques. Si la difficulté à enrôler les élèves n'est pas surmontée, la classe est de plus en plus difficile à tenir, l'autorité de l'enseignant s'en trouve amoindrie, la situation professionnelle épuisante (Hélou et Lantheaume, 2008). Dans certains cas, la mise au travail devient une finalité en soi, les apprentissages des élèves une attente très hypothétique. Ces deniers sont souvent les experts pour retarder la mise au travail, créer des ambiances de cours flirtant avec la limite du seuil de tolérance de l'enseignant. Après avoir testé les effets délétères d'une prise en main agressive, dégradant fortement et durablement les conditions d'enseignement, les débutants ont tendance à entretenir en débuts de cours d'incessantes négociations : *« J'essaye de ne pas rentrer en conflit avec ces élèves. Le dialogue est nécessaire pour ne pas les braquer... »*. Ils ont aussi tendance à mettre à l'écart leur discipline d'enseignement tant qu'ils n'ont pas établi l'ordre en classe. Ce qui repose sur la conviction qu'il est nécessaire d'attendre l'installation d'un climat de classe suffisamment propice à la délivrance des consignes pour garantir l'efficacité du travail scolaire. En réaction à ces premières expériences douloureuses se prolongeant sur plusieurs semaines ou mois, les enseignants anticipent ce passage à risque : ils vont au devant des élèves en créant un sas d'accueil près de la porte, les yeux dans les yeux, pour signifier ostensiblement le changement de territoire, le rappel des règles en vigueur. Ils les enrôlent ensuite à peine entrés dans la classe sur des tâches écrites souvent de bas niveau d'exigence scolaire (recopiage ou textes à trous) : *« Au bout de deux mois, après avoir essayé plein de trucs, j'ai réussi à reprendre la main en les faisant écrire systématiquement en début de cours [de mathématiques]... »*. Leurs interventions, parfois cinglantes, traduisent chez certains d'entre eux la peur d'être encore chahutés : *« En fait, j'ai toujours peur que ça parte en vrille [chahut], toujours... »*. Cette façon d'agir repose cette fois sur la conviction que le travail écrit individuel avec des consignes minimales peut contribuer de manière efficace à la diminution du bruit et à la prise en main progressive de la classe dans son ensemble.

Des configurations d'entrée en classe apparaissent ensuite avec des exigences plus structurées : choix d'exercices attractifs avec une graduation progressive du niveau de difficulté, modalités d'évaluation du travail écrit, répartition des élèves leaders dans différents groupes, délégation de rôles spécifiques, etc. Ces configurations collectives ritualisées neutralisent l'agitation réelle ou potentielle tout en offrant des possibilités d'action aux enseignants dans d'autres registres (supervision à distance, anticipation de la suite de la leçon, etc.). Les enseignants reconnaissent l'intérêt personnel qu'ils portent à ces modalités d'entrée en cours : *« Là, c'est calme, c'est ce que je recherche, moi ça me permet de me reposer [se poser de nouveau] et de penser à plein de choses... »*. Ces configurations sont vécues comme « les ilots » d'un confort d'enseignement enfin retrouvé. Les exercices scolaires y sont en quelque sorte détournés de leur fonction première, instrumentalisés à des fins de protection de soi : la recherche pragmatique d'une stabilité de l'activité en classe, d'un plus grand confort d'enseignement est première, la pertinence didactique des exercices scolaires seconde.

La prise de recul produite par ces rituels d'entrée par l'écriture permet aux enseignants d'en interroger la pertinence, non plus du point de vue de leur propre confort au travail mais de celui du travail scolaire proposé aux élèves. Certains commencent alors à employer ces

procédures de mise au travail de manière plus circonstanciée : *« Je ne me sépare pas totalement de l'écrit en début d'heure, mais ce n'est plus systématique. Je ne l'utilise plus seulement pour avoir la paix. Cela me permet d'adapter le déroulement du cours aux moments de la journée ou de la semaine, en fonction du profil des classes »*. D'autres les abandonnent, les jugeant finalement trop infantilisantes ou trop éloignées des prescriptions institutionnelles. Avec plus d'expérience, ils parviennent non sans énergie à canaliser l'agitation collective en début de cours et à percevoir le point de bascule favorable à l'amorce des premières questions disciplinaires : *« Il faut que je capte ce début de silence pour prendre la main... Il faut qu'avec une question de maths, toutes les conversations tournent enfin autour des maths et de ce que l'on a fait au cours précédent... »*. L'enrôlement des élèves dépend alors de leur capacité à susciter l'intérêt, la curiosité, les confrontations interindividuelles. Ils s'estiment *« dans l'arène »* et s'épuisent à contenir l'ardeur des réponses bruyantes et souvent décalées par rapport à leurs attentes. L'adhésion des élèves provient de leur très forte implication, d'un rapport presque passionnel avec la matière qu'ils enseignent. Ils ne cessent de légitimer leur propre activité en arguant des bénéfices tirés d'un travail assidu dans leur matière. A cette nouvelle étape, ce qui est gagné en pertinence didactique se perd de nouveau – toutes proportions gardées – en confort personnel d'enseignement. Il faudra à ces débutants déjà efficaces encore de l'expérience pour tenir à la fois un haut niveau d'exigence disciplinaire et un engagement personnel plus efficient (au sens d'une grande économie de soi).

Au-delà des variations d'échelles de développement liées aux traits de personnalité des néo-titulaires et/ou aux spécificités de leurs conditions d'enseignement, la modélisation synthétique et dynamique des activités typiques en début de cours montre des changements tangibles dans leur façon : a) de construire par leur engagement corporel une présence en classe congruente avec leurs intentions pédagogiques, b) de mobiliser les savoirs scolaires, notamment sous la forme écrite, pour enrôler le plus rapidement possible les élèves et c) d'élaborer de manière empirique des configurations collectives stables et régulières structurant l'activité des élèves et stabilisant leur propre action. Plus largement, ces transformations typiques éclairent leur façon de *« devenir enseignant »* et de percevoir le monde scolaire qui les entoure. Celui-ci est d'abord appréhendé comme instable, imprévisible et menaçant, susceptible de générer des émotions fortes, des crises ou des formes de résignation. En réaction, une reprise en main de soi par soi-même (car ils sont la plupart du temps livrés à eux-mêmes) et pour soi-même (pour durer dans l'exercice professionnel) les conduit, de manière empirique, à échafauder des configurations collectives stabilisées et stabilisantes. Leur monde devient moins imprévisible et donc plus rassurant. Certains se contentent de ces *« îlots de relative stabilité professionnelle »* et s'y cantonnent durablement si un dispositif de formation ne les accompagne pas, d'autres en profitent, toujours seuls, pour réinterroger la pertinence de ce qu'ils enseignent.

Finalement, les débuts de cours, dont le déroulement à chaque heure constitue une des clefs cruciales pour l'exercice de leur métier, obligent les néo-titulaires à s'adapter, à inventer, à tester des solutions quelles qu'elles soient. Une des principales issues consiste à adapter la règle, à la contourner, à la relativiser, à produire une règle alternative, c'est-à-dire à négocier les situations et les normes dans une visée pragmatique permettant de durer dans le métier (Lantheaume, 2007). Dans ce sens, les débutants fabriquent des mondes viables – à titre personnel – dont les normes successives se transforment. Ces normes constituent des critères subjectifs provisoires, produits de la dynamique sans cesse renouvelée de leurs conditions de travail. Ils privilégient en classe les actions efficaces, de leur propre point de vue, en se protégeant des passages à risque, et en rejetant parfois les prescriptions institutionnelles qui mettent en jeu leur identité (Ria, 2009).

L'accompagnement des enseignants débutants par la création en établissement de dispositifs d'analyse de leurs passages à risque

L'étude systématique du travail réel des néo-titulaires en milieu difficile permet de modéliser de manière dynamique les points de rupture, les déséquilibres, les dangers subjectifs et objectifs, les normes de viabilité de leur activité quotidienne. La réalisation d'une cartographie de ces passages à risque en classe et hors classe, permet de délimiter les traits invariants de l'intervention d'une communauté débutante quelle que soit la discipline scolaire enseignée. Cette recension ouvre de nouveaux horizons interdisciplinaires pour l'accompagnement des débutants. La création de dispositifs d'analyse *in vivo* de ces passages à risque, s'appuyant sur un véritable partenariat entre le collectif débutant, des enseignants chevronnés, des membres de la vie scolaire et des formateurs universitaires, peut favoriser le développement d'une culture commune au sein d'un même établissement ou d'un réseau d'établissements. Ces espaces de formation en établissement nécessitent d'être « ouverts aux deux bouts », c'est-à-dire ouverts en amont pour permettre l'expression, sans stratégies de masquage, des moments critiques de l'activité des débutants et en aval pour que les scénarii élaborés puissent être mis à l'épreuve des situations de classe (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008).

La conception d'une telle alternance entre situations de travail et situations d'analyse requiert d'être étayée par des personnes-ressources aux registres complémentaires et non concurrentiels. L'étude de l'activité professionnelle, complétée par l'explicitation du sens que les débutants leur confèrent, et appréhendée de manière globale et dynamique – les enjeux didactiques de la discipline scolaire enseignée étant intégrés dans cet ensemble plus large – peut constituer le dénominateur commun de la formation, en prise directe avec les préoccupations les plus urgentes des novices. La recherche, indexée ici à des enjeux de formation, doit remplir plusieurs fonctions non dogmatiques au service du collectif apprenant : a) mettre à jour les processus implicites de l'intervention en classe, rendre publiques les activités trop souvent confinées au registre de l'intime et du familial, b) contribuer à dépasser le sens commun, lié à une orthodoxie professionnelle fortement ancrée, pour montrer l'émergence de nouvelles normes, de nouvelles modalités d'intervention (comme l'usage de l'écrit ou de configurations collectives en début de cours) et c) favoriser la mise en perspective, l'analyse critique, le débat, la conception collective de procédures consensuelles et l'évaluation pratique des passages à risque.

Concrètement, les dispositifs d'analyse de l'activité professionnelle en établissement articulent plusieurs modalités collectives d'observation et d'intervention en classe, de debriefing et d'analyses croisées en dehors de la classe, organisées de manière souple par les néo-titulaires et investies seulement partiellement par les formateurs ou les personnes-ressources. A ce titre, plusieurs scénarii de formation ont déjà été testés dans le cadre du dispositif d'entrée dans le métier de l'Académie de Créteil (Rayou et Ria, 2009 ; Ria, 2007). Ils montrent toute la pertinence de reposer sur des interactions spontanées entre pairs, qui prennent une forme coopérative, non concurrentielle du fait de la symétrie des statuts des participants. L'explicitation et l'exposition sans pudeur et sans crainte de jugement évaluatif de leurs « mondes professionnels propres » favorisent l'identification de ce qui marche et ne marche pas en classe, notamment en milieu difficile.

Premièrement, l'étude des modalités de co-observation entre néo-titulaires a montré comment ceux-ci se rassuraient en constatant que les points noirs de leur activité quotidienne et leurs difficultés pour les surmonter étaient partagés : *« Oui, c'est rassurant... C'est super important de ne pas se sentir seul dans sa pratique et c'est très important d'être conscient que les autres aussi passent par des moments... de bazar comme ça... Où ils ne savent plus quoi faire... Où ils sont résignés... C'est important de le savoir... »*. Ces observations permettaient de repérer spontanément des situations de classe ayant un air de famille avec celles vécues

avec leurs propres élèves, notamment les passages à risque communs, comme l'explicite une néo-titulaire, observatrice de l'activité d'une de ses collègues : « *Là, c'est toujours le moment difficile à gérer quand on remplit la fiche d'absence... Et là, je me mets à sa place... On a deux fiches à remplir et c'est un moment où l'on est obligé d'être assise à écrire pendant que les élèves ne font rien ou n'ont pas forcément quelque chose à faire... Je ne vois pas trop comment on peut gérer ce moment toujours problématique... Et donc, même en voyant de derrière, je trouve que cela dure aussi longtemps que ce que moi je ressens quand je suis prof... Qu'est-ce que l'on peut faire ?* ». L'intérêt ici de l'observation d'un pair est de pouvoir procéder à un recoupement entre ses propres ressentis, souvent syncrétiques, lors de l'intervention avec ses classes et des indices plus objectifs liés à une position d'extériorité détachée des contingences inhérentes à la conduite de la classe.

Deuxièmement, les débriefings post-observation entre pairs s'effectuaient la plupart du temps de manière très spontanée : « *Le truc le plus marquant franchement... A part les détails, le reste, c'est du détail... C'était le bruit du début, le bruit...* ». L'authenticité et la simplicité de l'échange, sans aucune stratégie d'évitement ou de contournement, tranchaient nettement comparativement aux interactions généralement prudentes voire aseptisées des séquences de conseil pédagogique entre un stagiaire et un enseignant plus chevronné. La confiance et l'estime réciproques étaient cependant des conditions premières pour que l'entretien demeure convivial et aboutisse sans détours à l'explicitation des difficultés professionnelles des néo-titulaires. Au-delà des prises de conscience collectives, ces modalités de co-observation et de débriefings post-observation ont favorisé la construction de nouvelles stratégies d'intervention en classe. A titre d'exemple, l'épreuve publique d'une intervention mal maîtrisée, sur laquelle les deux néo-titulaires se sont accordées sans pudeur, la possibilité d'échanges *a posteriori* entre elles ont constitué les conditions favorables d'émergence de nouveaux possibles pour intervenir en classe : « *Moi avec le recul, je n'aurais pas fait ça... Avec le recul, j'aurais commencé, voyant que c'était le bazar, j'aurais tout arrêté... Et j'aurais tout de suite commencé à travailler à l'écrit, histoire de les mettre tout de suite en activité... Après j'aurais repris le travail à l'oral, ils auraient été calmés par le travail à l'écrit et tout, et là... Et là franchement je pense que cela aurait été nettement mieux !* ».

La délégation d'un dispositif de formation aux formés eux-mêmes nécessite de leur part une responsabilisation accrue pour prendre davantage en charge leur propre formation. Néanmoins, la faible disponibilité des néo-titulaires dans leur propre établissement, leur difficulté à résoudre entre pairs certaines situations problématiques et enfin le risque d'assister à un rabattement des exigences curriculaires de la part de collectifs débutants se satisfaisant d'exigences pédagogiques minimales sont autant d'éléments plaidant en faveur du prolongement de l'action de formateurs lors des premières années d'apprentissage de leur métier. Mais l'orientation de cet accompagnement mérite d'être repensée autant au niveau de son organisation que de son cadre scientifique et éthique.

Avant toute amorce de tels dispositifs de formation en établissement, plusieurs pré-requis sont nécessaires pour l'accompagnement des néo-titulaires : a) avoir une bonne connaissance du travail réel en établissements d'éducation prioritaire, mais aussi des étapes du développement de l'activité des novices, b) concevoir l'analyse de l'activité des débutants dans une perspective dynamique, c'est-à-dire en l'appréhendant comme une forme provisoire, partiellement stabilisée, partiellement satisfaisante, et dont la modélisation des autres activités typiques en amont et en aval de celle-ci donne des clefs pour la comprendre et la transformer, c) insister en corollaire, pour que l'analyse de l'activité professionnelle montre les aspects les plus génériques d'une communauté débutante en cours de développement, et non les difficultés inhérentes à des enseignants en particulier, d) accepter, malgré tout, que le développement de l'activité des débutants, bien qu'accompagné, donne lieu à des transformations prévisibles et/ou imprévisibles, lentes et/ou rapides, singulières et/ou

typiques, etc. Des transformations qui finalement échappent en grande partie aux formateurs et e) accepter que la référence à l'activité experte ne soit pas mobilisée comme une ressource exclusive mais plutôt ponctuelle, compte tenu de sa pertinence, de sa compatibilité vis-à-vis d'un registre particulier de situations scolaires et des dispositions à agir des néo-titulaires.

Références

- Guibert, P., Lazuech, G., & Rimbert, F. (2008). *Enseignants débutants, « faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Hélou, C., Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive de leur métier ? *Recherche et Formation*, 57, 65-78.
- Hétu, J.-C., Lavoie, M., et Baillauquès, S. (Ed.). (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- Maroy C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 112-142.
- Maulini, O. (2009). Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. In R. Goigoux, L. Ria et M-C. Toczec-Capelle, (Eds.) *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Education et Sociétés*, 19, 67-81.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5(1), 58-78.
- Rayou, P., van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris : Bayard.
- Rayou, P., Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Education et Sociétés*.
- Ria, L. (2007). Transformation de l'activité professorale lors d'un dispositif d'observations entre pairs : un enjeu de recherche et de formation pour l'accompagnement dans l'entrée dans le métier des enseignants du second degré en France. *Revue des Hautes Ecoles pédagogiques et Institutions assimilées de Suisse Romande et du Tessin*, 6, 77-98.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *La place du travail dans la formation des adultes*. Paris : PUF.
- Ria, L., Rayou, P. (2008). Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du second degré. *Recherches & Educations*. 1, 105-119.
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers : Will the new generation stay ? *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 13(5), 465-480.
- Thévenot, L. (2006). L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement. Paris, Editions la Découverte.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vincent, G. (Ed.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL.